

Grundschulverband e.V.

Zwischenbilanz - Folgerungen aus den Ergebnissen der IGLU-Studie

Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2004) 88, S. 20-25



Quellenangabe/ Reference:

Grundschulverband e.V.: Zwischenbilanz - Folgerungen aus den Ergebnissen der IGLU-Studie - In:
Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2004) 88, S. 20-25 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-175692 - DOI: 10.25656/01:17569

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175692>

<https://doi.org/10.25656/01:17569>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zwischenbilanz – Folgerungen aus den Ergebnissen der IGLU-Studie

Am 17. Juni 2004 hatte der Grundsschulverband Vertreterinnen und Vertreter aus Bildungspolitik, Grundschulforschung und Wirtschaft zu einer Diskussionsrunde eingeladen: »Zwischenbilanz – Folgerungen aus den Ergebnissen der IGLU-Studie« war das Motto.

Teilnehmer/innen des Gesprächs, das im Mainzer Bildungsministerium stattfand, waren:

DORIS AHNEN, Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK) und Bildungsministerin in Rheinland-Pfalz,

STEFAN KÜPPER, Leiter der Abteilung Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Grundsatzfragen bei der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA),

RENATE VALTIN, Professorin für Grundschulpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin und Mitglied des IGLU-Konsortiums,

HANS BRÜGELMANN, Hochschullehrer an der Universität Siegen, im Grundsschulverband Fachreferent für Fragen der schulischen Qualitätsentwicklung,

JÖRG RAMSEGER, Hochschullehrer an der Freien Universität Berlin, der maßgeblich an der Erarbeitung der Empfehlungen »Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit« mitgewirkt hat,

HORST BARTNITZKY, Vorsitzender des Grundsschulverbandes, hatte die Gesprächsleitung.

Was hat sich seit der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA und IGLU in der bildungspolitischen Landschaft bewegt und mit welchen Maßnahmen kann eine neue Lernkultur entwickelt werden?

Das waren zentrale Fragestellungen der Diskussion, in der vier Themenblöcke zur Sprache kamen:

- **Qualitätsentwicklung** (Standards, Bildungsansprüche, Evaluierung)
- **Bildungsgerechtigkeit** (Bildungsbenachteiligungen, »Risikogruppen«, besondere Begabungen, Kinder mit Migrationshintergrund, Integration Behinderter)
- **Schulstruktur** (Elementarbereich, Übergänge, »Länger gemeinsam lernen«)
- **Lehrerbildung** (neue Studiengänge, Gleichwertigkeit der Lehrämter)

Wir dokumentieren wichtige Passagen der Diskussion.

Bildungsqualität: Was bringen Standards und Vergleichsarbeiten?



H. Bartnitzky: Zurzeit ist der Entwurf der Kultusministerkonferenz zu Standards für die Grundschule veröffentlicht. Dieser umfasst sogenannte »Bildungsstandards« für Deutsch und Mathematik sowie Aufgabenbeispiele, die die Bildungsstandards konkretisieren sollen. In den Bundesländern werden Vergleichs- und Orientierungsarbeiten entwickelt und geschrieben.



H. BRÜGELMANN: Wir können uns schnell verständigen, dass wir so etwas wie Standards für Qualität brauchen.

Der Streit beginnt immer bei der Frage nach der Funktion von Standards. Da kann man z.B. im Vorwort zu den mittleren Bildungsabschlüssen lesen, dass es um die Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen geht. Gleichzeitig soll die Qualitätsentwicklung im System oder in einzelnen Schulen angeregt werden. Diese beiden Funktionen geraten in einen Konflikt miteinander. Für die Qualitäts-

entwicklung vor Ort brauchen wir andere Instrumente als für Bildungsabschlüsse, die wir vergleichen.

Ein zweites Problem: Der Swing zu den Output-orientierten Standards müsste ausbalanciert werden durch Standards für die Prozesse. Ich sehe ein großes Problem darin, dass jetzt nur noch auf Effekte, und zwar kurzfristige Effekte, gesehen wird, und dass dadurch aus dem Blick gerät, in welchen Prozessen die überprüften Kompetenzen erworben werden.

So stellt sich z.B. die Frage, ob ich am Ende in einem Test gut abschneide, weil ich in Teilleistungen spezifisch trainiert worden bin oder weil ich vielfältige Arten von Texten gelesen habe. Beides führt zu einer jeweils anderen Fähigkeit, obwohl sie sich möglicherweise in demselben Punktwert niederschlagen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass im Moment sehr stark die zentrale Steuerung über Standards, Tests usw. forciert wird und wenig geschieht, um die alltägliche Beobachtung und Deutung von Lernfortschritten und Lernschwierigkeiten zu stützen.

Es ist ein Irrtum, dass man dieselben Instrumente für beides verwenden kann. Sicher können Daten aus zentralen Erhe-

bungen hilfreich sein. Aber Lehrerinnen und Lehrer brauchen Instrumente, die unaufwändig sind, die robust sind im Alltag, und die ihnen vor allem helfen, daran anknüpfend didaktisch-methodisch passende Fördermaßnahmen zu ergreifen.

R. VALTIN: Im Entwurf der KMK zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch bleibt unklar, welche Funktion die Standards haben: Bildungssystem-Monitoring, Schulwahlentscheidungshilfe, Individualdiagnostik – oder gar Auslese für weiterführende Schulen?

Angeht die bestürzenden Ergebnisse von IGLU, dass im deutschen Schulsystem keine Bildungsgerechtigkeit herrscht (Schüler und Schülerinnen gleicher Kompetenzstufen erhalten unterschiedliche Bildungsgangempfehlungen) und auch keine Chancengleichheit besteht (Privilegierung von Kindern aus akademischen Familien, Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund),



hat die Öffentlichkeit ein Anrecht darauf zu erfahren, welchen Beitrag Bildungsstandards zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit und Förderorientierung in der Schule leisten. Die Befürchtung ist nicht von der Hand zu weisen, dass Standards am Ende der Klasse 4 dazu

verwendet werden, besser auszulesen für die drei sogenannten »weiterführenden Schulen«.

Standards als förderdiagnostisches Instrumentarium sollten möglichst für jede Klassenstufe der Grundschule entwickelt werden, und zwar im Sinne eines Anspruchs des Kindes auf Leistungsbefähigung und als Bringschuld der Schule, die lernförderliche Bedingungen für alle Kinder bereit zu stellen hat.

Bei Nichterreichen von Mindeststandards hat das Kind Anspruch auf Fördermöglichkeiten bzw. die Schule Anspruch auf weitere Ressourcen (z.B. zusätzliche Finanzmittel und Fachleute) zur Verbesserung der Lernbedingungen. In Finnland bzw. in unseren bei IGLU gut abschneidenden skandinavischen Nachbarländern ist es selbstverständlich, dass bei Lernschwierigkeiten von Kindern Fachleute (Psychologen, Sozialarbeiter) herangezogen werden, während in Deutschland die Klassenlehrerin als Einzelkämpferin verantwortlich ist für den schulischen Lernerfolg.

Mein zweiter Einwand gegen die von der KMK vorgelegten Bildungsstandards lautet, dass es zwar »Bildungs«standards heißt, es aber, wie die Aufgabenbeispiele zeigen, bestenfalls Leistungsstandards sind. Das kann man gut an den Standards für das Fach Deutsch aufzeigen. Als Bildungsstandard wird die Sprachhandlungskompetenz genannt, bei der Beschreibung der Standards steht jedoch nur noch die effektive mündliche und schriftliche Kommunikation im Vordergrund und jeglicher Bezug zur Persönlichkeitsbildung unterbleibt. Die angestrebte Sprachhandlungskompetenz ist rein formal-funktionalistisch gefasst als Effektivität der Kommunikation ohne Bezug zu Wert- und Normvorstellungen (z.B. Identitätsbildung, Empathie, Toleranz). Wenn Qualität des Unterrichts nur an so verengten Standards festgemacht wird, dann führt das zu einem ganz verengten Leistungsbegriff.



D. AHNEN: Immer, wenn man in der Bildungspolitik versucht, etwas zu verändern, diskutieren wir – auch zu Recht – über Probleme, die damit entstehen könnten, aber ich würde mir schon an der einen oder anderen Stelle wünschen, dass wir ein bisschen mehr über die Chancen diskutieren, die so ein Prozess auch innehat. Das ist ja ganz

eng mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern besprochen, es ist nicht so, dass das hier ein politischer Willensakt ist. Wir wollten viele an der Entwicklung beteiligen: aus dem PISA-Konsortium, aus dem IGLU-Konsortium und andere.

Der Kernpunkt, auf den man es reduzieren kann, ist aus meiner Sicht mit dem folgenden Dreiklang richtig beschrieben. Wenn man international schaut, welche Systeme erfolgreicher abgeschnitten haben, vor allen Dingen welche Maßnahmen dazu geführt haben, dass Systeme von relativ ungünstigen Ausgangspositionen ihre Leistungsfähigkeit verbessern konnten, kann man als gemeinsame Merkmale nennen:

- größere Autonomie der einzelnen Bildungsinstitution,
- verbindliche Standards, die ein gemeinsames Ziel beschreiben,
- regelmäßige Evaluation.

Wir brauchen eine größere Vielfalt in der Lehr- und Lernkultur, d.h. wir müssen mehr Lernwege zulassen, als das bisher der Fall war. Hier haben wir eine Vereinigung, teilweise auch durch zu viele Vorgaben. Da wünsche ich mir in den Kollegien eine Weiterentwicklung der methodischen und didaktischen Kompetenz, auch eine Veränderung der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung.

Der zweite Punkt sind die Standards, die in der Tat das Ziel beschreiben, bzw. die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 4, am Ende der Jahrgangsstufe 10 oder für die Hauptschule am Ende der Jahrgangsstufe 9 vorweisen sollten.

Wir haben keine fertigen Standards vorgelegt, sondern wir haben Entwürfe veröffentlicht und die Beteiligten um Stellungnahmen gebeten.

Mir war hier auch wichtig, dass die Abnehmerseite mit im Boot ist, damit dieses Schwarze-Peter-Spiel beendet wird, dass die einen sagen, wir können gar nichts anfangen mit dem, was man den Schüle-

rinnen und Schülern beigebracht hat, und die anderen sagen, ihr müsst euch mal auf die Kinder einstellen. Das ist ein Streit, der letztlich zu Lasten der Kinder und Jugendlichen ausgetragen wird.

Diesen Streit müssen wir politisch ausfechten bzw. noch viel besser, wir lassen es gar nicht erst zum Konflikt kommen, sondern setzen uns schon während des Entstehungsprozesses zusammen. Aus diesem Grund wird es eine Anhörung geben, bei der alle Parteien die Möglichkeit haben, zu den Entwürfen Stellung zu beziehen. Dies nur zu der Sorge, wir machen Standards für den Output, aber keine Standards für die Prozesse.

Zum Punkt Ressourcen: Diese sind sehr wohl wichtig, und ich würde gerne noch mehr hineingeben, wenn sie richtig eingesetzt werden. Allerdings müssen wir aber erst einmal zu dem Punkt kommen, dass wir beschreiben, wie und wo Ressourcen am effektivsten eingesetzt werden können. Alle Länder haben erhebliche Ressourcen für Förderunterricht für die unterschiedlichsten Gruppen bereit gestellt, z.B. um Kindern zwei Stunden eine spezifische Förderung zukommen zu lassen. Die Frage, ob das z.B. der optimale Einsatz dieser Mittel ist, können wir wahrscheinlich gut miteinander diskutieren. Also: Ich will auch eine Debatte darüber, was Schule wirklich braucht.

S. KÜPPER: Wir haben ganz bewusst nicht Stellung zu den Grundschulstandards genommen aus dem Grund, den Sie auch angesprochen haben, weil wir eben nicht Abnehmer der Grundschule sind. Deshalb hatten wir uns auf die Hauptschulstandards konzentriert, weil wir hier unmittelbar die Abnehmer sind.



Es reicht dabei nicht nur das Klagelied des »sie können nicht lesen, schreiben, rechnen« zu singen, sondern hier muss man schon klarer und dezidierter sagen, was man will und braucht und muss auch schauen, wo man Unterstützung leisten kann.

Ich will noch mal auf die Prozesse zurückkommen, weil das eine Schlüsselfrage ist. Ich stelle jetzt einfach die schlichte Frage: Was bekommen die einzelnen Schulen an Unterstützung, um diesem neuen Prozess, diesem neuen System der Qualitätssicherung auch gewachsen zu sein? Hier gehen viele Befürchtungen in die Richtung, dass mit den Standards ein

neues Kontrollinstrumentarium geschaffen wird. Dass mit diesen Instrumentarien für die Schulen und die Lehrkräfte größere Freiheiten geschaffen werden, ist die andere Seite der Medaille, die aber leider noch nicht so gesehen wird.

Dieser politische Prozess muss bei der einzelnen Schule und der einzelnen Lehrkraft ankommen. Das ist natürlich auch eine Frage der Lehrerweiterbildung. Da kann man nicht warten, bis die nächste Generation eine verbesserte Erstausbildung absolviert hat. Da müssen jetzt schon Angebote gemacht werden. Dies wiederum ist auch eine Frage von Instrumenten. Stichwort: internes Qualitätsmanagement, Selbstevaluation.

H. BRÜGELMANN: Es geht mir nicht darum, eine Orientierung auf Kompetenzen einfach wegzuschieben. Ich habe, auch mit Blick auf die erfolgreichen Länder, die Sorge, dass Nebeneffekte, die dort zu beobachten sind, auch bei uns der Preis sein werden für etwas, was wir positiv wollen.

Wenn der Leiter der nationalen Qualitätsprüfungsagentur in England sagt, dass nach vielen Berichten aus den Schulen das Curriculum auf den Bereich schrumpft, der nachher in den Tests geprüft wird,

wenn man in den USA feststellt, dass die Bundesstaaten, die schon länger (und zwar mit einer entsprechenden Ankopplung an Benefits oder an Sanktionen) solche Tests einsetzen, der Transfer von Leistungen außerhalb des Testbereichs schlechter ist als in den Staaten, die das nicht machen,

dann wird deutlich, dass parallel zu dieser Output-Orientierung etwas auf der Prozessebene getan werden muss.

Um nicht missverstanden zu werden: Ich will keinen Lehrgang möglichst kleinschrittig vorschreiben. Ich möchte Kriterien für einen Unterricht, die sich an pädagogischen Ansprüchen orientieren. Dass z.B. Lernen möglichst selbstständiges Lernen ist und nicht ein Unterricht, in dem die Lehrer die Schüler coachen, damit sie die Tests, die demnächst anstehen, möglichst gut bestehen.

H. BARTNITZKY: Wir nehmen im Moment nur die Fixierung auf fachliche Ziele in den sogenannten Hauptfächern wahr. Ist der umfassendere Bildungsanspruch ein Thema in der KMK? Wenn ja, in welcher Weise soll und kann er angegangen werden?

D. AHNEN: Mein Eindruck ist, dass wir, zumindest was fachliche Dinge angeht, im Moment eher ein ziemlich verengtes Verständnis haben. Bei PISA und bei IGLU spielt diese Frage ja allgemein eine Rolle: Was vermitteln wir eigentlich unseren Schülerinnen und Schülern? Das – einmal pauschal beschriebene – Defizit ist, dass Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage sind, mit Wissen, das sie haben, auch umzugehen. Wir werden in wenigen Wochen unseren ersten Durchgang von Vergleichsarbeiten (VERA) vorliegen haben und die Ergebnisse vorstellen.

Da wird unter anderem herauskommen, dass in den großen mathematischen Bereichen Arithmetik, Geometrie und Sachrechnen die Kompetenzen sehr unterschiedlich ausgebildet sind. Sie alle können sich vorstellen, wo sie wahrscheinlich ausgebildet sind und wo sie weniger ausgebildet sind.

Die Ausgangssituation ist also im Moment, auch in fachlichen Bereichen, dass wir eine Verengung auf bestimmte Bereiche haben und eben keinen weiten Kompetenzbegriff, wie wir ihn uns eigentlich wünschen.

Man muss bei Ängsten und Wünschen auch einmal die reale Situation gegenüberstellen, um zu sagen, um was es eigentlich geht. Auf das Ziel, dass das ein erweiterter Kompetenzbegriff sein muss, können wir uns sicher alle sofort verständigen.

Und nun gibt es die Sorge, dass dies wieder zu Reduzierungen führen könnte, zum »Teaching to the Tests«.

Dass wir in den Kernkompetenzen stärker werden müssen, daran gibt es keinen Zweifel. Es wird aber in der Tat die bildungspolitische Aufgabe sein, dafür zu sorgen, dass dies in den Schulen nicht dazu führt, dass man meint, man hätte das ganze schulische Programm abgearbeitet, wenn man in Deutsch, Mathematik und vielleicht noch erster Fremdsprache bestimmte Kernkompetenzen vermittelt hat.

Das spielt auch auf der Ebene der KMK eine Rolle, und zwar immer dann, wenn es um den Implementierungsprozess von Standards geht. An dieser Stelle haben dann in der konkreten Arbeit in den Ländern die Schulaufsichtsbehörden eine Schlüsselrolle. Wir müssen mit der Schulaufsicht Zielklarheit schaffen, denn die vermittelt sie letztlich weiter an die Schulen. Und da ist es wichtig deutlich

zu machen: Es geht uns um das Kind, das Kompetenzen hat.

R. VALTIN: Ich finde es unbegreiflich, dass – nachdem PISA festgestellt hat, dass 23 % der deutschen Jugendlichen nicht richtig lesen können – man nicht sofort in den Folgemonaten Programme erarbeitet hat, um eben diesen betroffenen Jugendlichen zu helfen. Stattdessen wurden Millionen ausgegeben für irgendwelche neuen Expertisen. Mir liegt persönlich jedes einzelne Kind, das die Standards nicht erreicht, am Herzen, und Klasse 4 ist viel zu spät.

D. AHNEN: Wir können nicht wegdiskutieren, dass es offensichtlich im bisherigen System viel zu schlecht gelingt, Risikokinder zu erkennen – genau dies bestätigen doch die Forschungsergebnisse. Das Beste, was wir im Augenblick tun können, um Fehleinschätzungen von Lehrkräften zu vermeiden, ist die Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte über Aus-, Fort- und Weiterbildung zu verbessern. So schwierig das ist, es muss uns gelingen, Standards als Output zu formulieren und gleichzeitig eine individuelle Förderung daraus werden zu lassen.

Richtet man also den Blick auf das System, wirft man den Blick auf die Einzelschule oder will man Instrumentarien entwickeln, die im Sinne von Diagnostik zu entsprechender Förderung genutzt werden? Man muss das sehr differenziert beobachten und unterscheiden.

VERA tut beides. VERA wirft einen Blick auf das System, indem es uns die Landesergebnisse gibt, und VERA wirft einen Blick auf die Einzelschule, indem die einzelne Schule die Ergebnisse erhält. VERA gibt aber auch eine individuelle Rückmeldung über die Schülerinnen und Schüler, die dann auch zu Förderzwecken genutzt werden kann.

Wir haben jetzt bei der KMK das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gegründet. Dieses Institut, das an der Humboldt-Universität eingerichtet wird, hat die Aufgabe, diese Instrumentarien zusammenzuführen, zu normieren und zugänglich zu machen. Es ist gut, dass dies von der Wissenschaft geleistet wird. Ich glaube, dass es ein vernünftiger Weg ist zu beschreiben, welches Instrumentarium wofür genutzt werden kann, was die einzelne Schule macht, was wir gemeinsam machen und was das Land

machen kann. Das ist die Hauptaufgabe für das IQB.

**Bildungsgerechtigkeit:
Wird das Schulsystem den unterschiedlichen Kindern gerecht?**

H. BARTNITZKY: Beim Thema Bildungsgerechtigkeit spielt bei PISA und IGLU das Stichwort »Risikogruppen« eine große Rolle, wobei die Risikogruppen in den Sekundarschulen ungleich größer sind als am Ende der Grundschulzeit. Das Stichwort würde ich gerne aufgreifen. Ich will damit die Klage der Wirtschaft verbinden, dass viele Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit nicht die nötige Ausbildungsreife aufweisen. Dies hängt ja eng mit den alarmierenden Hinweisen auf Risikogruppen zusammen.

J. RAMSEGER: Ich wende mich gleich der Gruppe zu, mit dem unser Schulsystem die größten Schwierigkeiten hat, der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Die gesamte Forschung der letzten zwanzig Jahre auf diesem Gebiet zeigt, dass es nahezu unmöglich ist, Kinder, die die Unterrichtssprache nicht auf hohem Niveau bzw. auch nicht auf einem normalem Niveau beherrschen, erfolgreich zu alphabetisieren und in die deutsche Schulsprache einzuführen. Weswegen man in vielen anderen Ländern dazu übergegangen ist, von vornherein bilinguale Erziehung vorzusehen, und dort, wo die Sprachkompetenz in der Verkehrssprache der Kinder an der Schule nicht ausreicht, die Kinder notfalls zunächst in ihrer Muttersprache zu alphabetisieren, damit sie überhaupt alphabetisiert sind, und sie allmählich und schrittweise an die deutsche Sprache heranzuführen und in die deutsche Schulsprache zu überführen. Wir haben in Deutschland eine Fixierung auf die Förderung in der deutschen Sprache. Es ist nicht falsch, die Kinder in der deutschen Sprache zu fördern, aber wir wissen aus der Forschung, dass es nicht hinreichend funktioniert, wenn nicht die Muttersprachen gleichzeitig gefördert werden. Manche Kultusminister sind explizit dagegen. Sehen Sie auf diesem Gelände irgendeine Hoffnung, dass Erkenntnisse der Forschung insoweit in politisch-praktisches Handeln überführt werden können, dass wir an der Prämisse

nicht mehr länger festhalten, dass die deutsche Schulsprache die einzige Sprache ist, die in der Schule für Bildungszwecke benutzt wird?

D. AHNEN: Nach meiner persönlichen Meinung sollte die Muttersprache als Vorstufe zumindest Beachtung finden, damit die Kinder das Gefühl bekommen, dass diese Sprache auch anerkannt ist. Ich meine, dass sich Identitätsbildung nicht primär im Grundschulalter, sondern im Prinzip vorher abspielt. Dies bedeutet, dass ich zu etwas anderen Konsequenzen komme. Ich glaube, dass den Kindern gerade in der Kindertagesstätte dieser Respekt vor der eigenen Sprache vermittelt werden kann. Aber neben diesem Respekt für die Sprache, der sich dann auch in der engen Zusammenarbeit mit dem kulturellen



Umfeld, auch mit der Familie, ausdrücken muss, bin ich dezidiert der Meinung, dass dann die deutsche Sprachkompetenz schon in der Kindertagesstätte gestärkt werden muss.

R. VALTIN: Ich möchte die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit in einen etwas größeren Rahmen stellen.

Die Migrantenkinder gehören ja auch in der Regel zu denen, die einen sehr niedrigen sozialen Status haben. Und da ist doch wirklich die Frage, was getan werden kann, um die in Deutschland bestehende starke Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildung aufzubrechen.

Der Anteil der Arbeiterkinder an den Universitäten z.B. ist von 1982 bis 2003 von 20 % auf 10 % zurückgegangen – und dieser Anteil galt schon immer als Gradmesser und spielte schon in der Bildungsreform in den sechziger Jahren eine wichtige Rolle. Sowohl IGLU als auch PISA zeigen, dass der Zusammenhang von Schulerfolg und sozialer Herkunft stärker wird, je länger die Kinder die Schule besuchen, weil die starke Selektivität des deutschen Schulsystems (Zurückstellung bei Schulbesuch, Sitzenbleiben, Aussortieren für weiterführende Schulen, Zurückstufen auf »niedere« Schularten) bei gleichzeitiger mangelnder Durchlässigkeit nach oben die soziale Auslese begünstigt.

Da stellt sich mir die Frage: Gibt es Überlegungen innerhalb der KMK, um diesen Zusammenhang aufzubrechen?

Meiner Meinung nach ist das dreigliedrige deutsche Schulsystem ein Teil dieses Problems. In allen Ländern, die bei PISA schlecht abgeschnitten haben, kann man folgendes feststellen: Je mehr unterschiedliche Schulzweige es in weiterführenden Schulen gibt, umso größer ist die Streuung und um so stärker schlägt dann auch die soziale Herkunft durch.

D. AHNEN: Wenn Sie die Frage nach der Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Elternhäusern oder Bereichen stellen, dann sage ich, dass schon in der Kindertagesstätte mit einem veränderten Förderanspruch gearbeitet werden sollte. Das, was wir innerhalb der KMK mit dem veränderten gemeinsamen Rahmen für die Kindertagesstätte da auf den Weg gebracht haben, halte ich für gut. Das wird in den Ländern jeweils untermauert, übrigens auch durch Empfehlungen, die sehr eng mit dem Grundschulbereich abgestimmt sind, um auch den Übergang in den Blick zu nehmen. Ich halte es dann für notwendig, tatsächlich auch wieder mehr über die kompensatorische Funktion von Bildungseinrichtungen zu reden. Man muss dann über die Strukturen sprechen, in denen sie diese Funktion zum Ausgleich sozialer Benachteiligung erfüllen können.

Dabei ist die ausgeweitete (Ganztags-)Schule ein Schlüsselpunkt. Wenn es mangelnde Fördermöglichkeiten im eigenen sozialen Umfeld gibt, dann muss es ein erweitertes Angebot zur Förderung der Kinder in der Kindertagesstätte oder in der Schule geben. So wird ein Beitrag dazu geleistet, die Chancen gerade dieser Personengruppe zu verbessern und damit auch mehr Gerechtigkeit zu gewährleisten.

J. RAMSEGER: Kann es sein, dass das Problem viel tiefer liegt in dieser Gesellschaft? Ich würde gern Ihr Urteil hören zu dem Grundmotiv, mit dem wir unser Bildungssystem betreiben. Die Finnen haben ein Grundmotiv: Man darf Kinder nicht beschämen. Die Dänen haben ein Grundmotiv: Man darf niemals ein Kind zurücklassen. Deswegen kann im dänischen Schulsystem auch keiner scheitern, weil niemand »fallen gelassen« wird und ein Kind so lange Förderung erfährt, bis es eine Ausbildung abgeschlossen hat.

Die deutsche Gesellschaft hat ein anderes Grundmotiv, es ist unser gesellschaftliches Verständnis von Schule: frühzeitig auszulesen, damit die, die klug sind, von den anderen nicht so lange gebremst

werden. Damit machen wir genau das, was die Finnen und die Dänen nicht machen: Wir beschämen die negativ Ausgelesenen und wir lassen viele zurück.

Jetzt die Frage an Sie als Politikerin: Sehen Sie irgendeine Chance für einen Motivwechsel in unserer Gesellschaft, dass man so etwas thematisiert, dass so etwas auch öffentlich in Frage gestellt wird, ob unser Grundmotiv stimmt? Sehen Sie irgendeine Chance, dass wir eine öffentliche Debatte hierüber führen können? Oder ist jeder Politiker, der eine solche Debatte beginnt, sofort unter dem Verdacht, er will wieder die »Kuschel-eckenpädagogik«, er will die Leistung aus der Schule verbannen und all den Unsinn, der typischerweise Grundschulpädagogen oft zugeschrieben wird.

D. AHNEN: Zu dem, was Herr Ramseger zum »Grundmotiv« gesagt hat, will ich sagen, dass man hier zwei Dinge unterscheiden sollte. Sie haben gesagt »kein Kind zurücklassen, kein Kind beschämen«. Das kann ich alles unterstreichen. Bei uns ist das in der Regel nur etwas abstrakter und nicht so schön formuliert: »eine möglichst optimale individuelle Förderung«. Es wäre sicher viel schöner, dafür auch eine andere Philosophie zu finden. Im Kern steht aber dasselbe dahinter. Insofern würde ich auch nicht zustimmen, dass bei uns die Selektion im Vordergrund steht. Das würde ich sogar ausdrücklich verneinen.

Aber dann kommt das Problem: Man meint, optimale Förderung würde nur in homogenen Lerngruppen gehen. Das ist eigentlich der zweite Schritt. Es ist nicht die Philosophie. Es würde keiner sagen, die Philosophie unseres Systems ist, möglichst gut zu selektieren.

Man wird immer sagen, wir wollen die optimale Ausschöpfung aller Begabungspotenziale. Erst bei der Frage, wie dies zu erreichen ist, zeigt sich, dass bei uns noch massiv der Glaube vorherrscht, dass dieses Ziel in möglichst homogenen Lerngruppen zu erreichen ist. Unser Problem ist, dass wir nicht gelernt haben, mit Heterogenität umzugehen. Das hat viel mit unserer Lehr- und Lernkultur zu tun. Wenn wir einen Unterricht haben, der primär lehrerzentriert ist, und das bei den Gruppenstärken, wie wir sie haben, dann ist eben wenig Raum, mit Unterschiedlichkeit umzugehen, d. h. wenig Raum, um unterschiedliche Lernformen zuzulassen.

R. VALTIN: Der Glaube an homogene Lerngruppen ist nur ein Teil des Problems. Was Jörg Ramseger zum »Grundmotiv« gesagt hat, sollten wir stärker aufgreifen. Wir haben an der Humboldt-Universität untersucht, wie viel Prozent der Lehrerinnen und Lehrer sich an ihrer Schule für den Misserfolg ihrer Schüler verantwortlich fühlen. Das Ergebnis dieses IGLU-Teilbereichs lag im einstelligen Prozentbereich, d. h. Lehrer fühlen sich wenig verantwortlich für den Lernerfolg, mehr für den Erfolg, aber auf keinen Fall für den Misserfolg der Schüler und Schülerinnen.

Das liegt daran, dass bei uns immer noch an die Begabung geglaubt wird. Vom »Ausschöpfen der Begabungspotenziale« wird gesprochen, also ausschöpfen, was schon da ist. In anderen Lernkulturen wird erwartet, dass alle Kinder das können, wenn sie sich richtig anstrengen und wenn man eine gute Lernumgebung schafft. Man traut den Schülern und Schülerinnen erst einmal mehr zu.

Das war ja auch ein schlimmes Ergebnis bei IGLU, dass die Experten der Sekundarstufe den Viertklässlern ihre Lesekompetenz gar nicht zugetraut haben. Die haben gedacht, die deutschen Schüler und Schülerinnen würden sehr viel schlechter abschneiden.

Ich denke, die Leistungserwartung gepaart mit der Philosophie der angeborenen Begabung begründet unsere Art der Selektion. Jetzt ist ein Stück Mentalitätswandel angesagt, und wir sollten die Ideologie, die dem dreigliedrigen Schulsystem zugrunde liegt, öffentlich hinterfragen.

Die Schulstrukturfrage: Wie viel Bewegung ist in der Entwicklung?

H. BARTNITZKY: Die Aussage der Kultusministerkonferenz in den ersten Monaten nach der Veröffentlichung der Untersuchungen war: »Schulstruktur ist bei uns keine vorrangige Baustelle.« Gilt das weiterhin? Wir wissen ja, dass beides doch miteinander zusammenhängt: Die Qualität und die Frage der Struktur, die ein Schulsystem hat. Ist es weiterhin so, dass angesichts der Unterschiedlichkeit der Positionen in den 16 Bundesländern das ein Thema ist, das die KMK nicht bearbeitet?

D. AHNEN: Der Anspruch der KMK ist nicht eine Vereinheitlichung des Bildungssystems in den 16 Bundesländern. Das ist es nicht und wird es auch nicht sein und ist auch nicht unsere Arbeitsgrundlage. Da

wir dort gemeinsam zum Föderalismus stehen und Föderalismus ganz ausdrücklich heißt, auch unterschiedliche Wege zuzulassen, bewältigen wir gemeinsam die Fragen. Das sind insbesondere Qualitätsfragen, Anerkennungsfragen, Gerechtigkeitsfragen, Vergleichsfragen, Standards und ähnliches mehr.

Insofern würde ich auch davor warnen, dass die KMK jahrelang wieder eine Strukturdebatte führt, obwohl wir genau wissen, dass es ein weites Spektrum an Positionen gibt. Aber das heißt nicht, dass wir uns nicht auch mit strukturellen Fragen befassen. Natürlich ist z. B. die Ganztagschule eine strukturelle Frage. Und da gibt es eine Tendenz in den Ländern insgesamt, diese stärker auszubauen.

Wir diskutieren auch über Strukturen, wenn wir über den Sinn und Unsinn von Sitzenbleiben sprechen oder über die Durchlässigkeit des Bildungssystems. Auch die berufliche Bildung ist eine nicht unerhebliche Strukturfrage, weil gerade die Ausgestaltung des berufsbildenden Systems viel mit sozialer Gerechtigkeit zu tun hat.

Wir konzentrieren uns jetzt erst mal auf die Punkte, wo es die Notwendigkeit und die Chance gibt, etwas gemeinsam zu machen. In den Ländern gibt es doch noch sehr differenzierte Diskussionen zu diesem Thema. Gleichwohl haben wir über vieles, was in dieser Gesellschaft diskutiert wird, geredet. Nicht nur in der Bildungspolitik ist das Thema absolut heiß umstritten, auch in der Gesellschaft gibt es einen Teil, der ganz rigide das dreigliedrige Schulsystem verteidigt, und einen anderen Teil, der zumindest zunehmend deutlich artikuliert, er möchte das gerne anders.

Strukturfragen sind nicht durch ein bildungspolitisches Dekret zu lösen. Sie sind nur zu lösen, indem man die Eltern, die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler in die Diskussion mit einbezieht und versucht, für diesen Weg Akzeptanz zu finden.

J. RAMSEGER: Herr Küpper, ist die Dreigliedrigkeit im allgemeinbildenden Schulsystem für die Arbeitgeber eine heilige Kuh, über die man nicht mehr nachdenken darf, oder können Sie sich auch andere Modelle vorstellen, die das einzelne Kind vielleicht viel stärker in den Blick nehmen, als das unsere bisher bestehenden Gesamtschulen getan haben, die ja aber

auch nur Dreigliedrigkeit unter einem Dach waren?

S. KÜPPER: Wenn nicht eine grundsätzliche Bereitschaft da wäre, über solche Themen zu sprechen, wäre ich nicht hier. Die BDA vertritt eine Vielfalt von Branchen und natürlich ist das »Problem« der Hauptschüler im Handwerk ein ganz anderes als im Bankenbereich. Es gibt aber bei uns die einhellige Position, dass wir sagen – und da schließe ich mich der Frau Ministerin an –, dass wir die Strukturfrage nicht an die erste Stelle der bildungspolitischen Agenda setzen. Ich kann mir gut vorstellen, wenn wir die Diskussion um die Standards und die Lehrerbildung Stück für Stück vorantreiben – auch als Wirtschaftsorganisation –, dann werden wir bald an den Punkt kommen, wo die Strukturfrage automatisch auf die Agenda kommt und sich dem auch keiner mehr entziehen kann. Ich habe gelernt, diese Strukturfragen behutsam anzugehen und möchte auch meinen Verband nicht den damit verbundenen ideologischen Schlachten aussetzen, weil dies nur von den inhaltlichen Fragen wegführt. Aber das Thema ist für uns kein Tabu.

Wenn beispielsweise die BDA eine »Initiative Hauptschule« mit gegründet hat und bis zum heutigen Tage auch mit am Leben erhält, ist das keine ideologische Veranstaltung nach dem Motto: das ist unser Kampf für das dreigliedrige System, sondern wir meinen, wenn es dieses dreigliedrige System gibt, können wir mit den Hauptschulen nicht so umgehen, wie momentan damit umgegangen wird. Die Überlegung ist, diese Schulform, wenn es sie denn gibt, dann ordentlich zu behandeln und zu stärken, so dass die Ergebnisse auch stimmen. Denn es sind unsere Unternehmen, die mit den Defiziten der Schulabgänger umgehen müssen.

Lehrerbildung: Sind Bachelor und Master die geeigneten Zukunftsmodelle?

J. Ramseger: Wir erleben die Umstellungen an den Universitäten von der traditionellen Lehrerbildung zu den neuen Bachelor- und Mastermodellen. In Berlin ist das überwiegend ein Bürokratisierungsmodell, das zu einer Engführung der Lehrerausbildung führt, wie wir sie für die Schulen gerade abzuschaffen versuchen. Jetzt haben Sie letzte Woche in der KMK diese gestufte Studienstruktur in den Lehramtsstudien-

gängen als eine Möglichkeit beschlossen, die in diesem Lande geschaffen werden soll. Mit dem Einschluss, dass diese neuen Hochschulabschlüsse (Bachelor, Master usw.) hochschulrechtlich dieselben Berechtigungen wie die erste Staatsprüfung für das jeweilige Lehramt verleihen, wobei bestehende laufbahnrechtliche Zuordnungen nach Landesrecht unberührt bleiben sollen.

Das ist jetzt wieder so ein Fall, den man an so vielen Stellen dieser Republik immer erlebt, dass, wenn etwas Neues entstehen soll, das Alte immer im Neuen enthalten bleiben muss. Warum machen die Minister nicht einmal einen Schnitt und sagen: Gut, das war die Vergangenheit, und jetzt machen wir etwas Neues. Wir machen Bachelor und Master und geben zugleich diese durch nichts sachlich begründbaren Differenzen zwischen den unterschiedlichen Lehrämtern auf.

D. AHNEN: Die KMK hat ein Diskussionspapier beschlossen, in dem ausdrücklich der Beschluss enthalten ist, dass das jetzt mit der Hochschulrektorenkonferenz und mit den Berufsverbänden erörtert wird. Das ist die Gesprächsgrundlage und so ist es bei Bachelor und Master nach dem Hochschulrahmengesetz auch vorgesehen. Es wird die Option geöffnet, den Weg Bachelor/Master zu gehen. Es ist keineswegs so, dass alle Länder Bachelor- und Masterstudiengänge anbieten werden. Ein Teil wird es erst mal als Modell anbieten, ein Teil wird komplett umstellen, das ist im Moment eine differenzierte Landschaft. Insofern wird dieses System teilweise neben das bisherige System treten, teilweise aber auch ersetzend sein. Das macht es vielleicht auch schwerer, einen klaren Schnitt zu machen. Ich sage aber auch, wenn der Umstellung erst einmal die Besoldungsfrage vorangestellt wird, dann wird es keine Reform geben.

H. BRÜGELMANN: Wie sehen Sie den Wechsel zu Bachelor/Master: eher in der Richtung, dass man versucht, die Polyvalenz zu stärken, oder dass man den Berufsfeldbezug im Sinne einer stärkeren Praxisorientierung der Lehrerausbildung und einer stärker fachdidaktischen statt fachwissenschaftlichen Ausbildung betont?

D. AHNEN: Ich würde den Polyvalenzaspekt nicht in den Vordergrund stellen. Der Polyvalenzaspekt hat für mich an

einer Stelle eine wichtige Bedeutung, und zwar dort, wo Studierende durch frühe Praktika und frühe Konfrontation mit der schulischen Praxis erkennen, dass dieser Beruf für sie nicht geeignet ist. Da muss es einen geregelten Um- und Ausstieg geben.

Ansonsten ist das derzeit vor allem im Grundschulbereich eine unglückliche Situation. Die Studierenden merken es zu spät und dann haben sie gerade in dem Bereich wenig Alternativen. Da spielt für mich die Polyvalenz schon eine Rolle. Für mich ist aber auch klar, dass beim Bachelor und Master deutlich wird: Lehrerin und Lehrer sein ist ein Beruf, d. h. für mich Stärkung der Berufswissenschaften (ich nenne es lieber Bildungswissenschaften), also neben den fachwissenschaftlichen Qualifikationen vor allen Dingen eine Stärkung der Bildungswissenschaften.

S. KÜPPER: Wir haben im letzten Jahr ein eigenes Konzept mit dem Titel »Master of Education« vorgestellt. Wir haben auch ein Leitbild für den Lehrerberuf entwickelt unter dem Stichwort »Führungskraft Lehrer«. Das sollte ein bewusstes Signal der Wirtschaft in Richtung Wertschätzung von Schule und Lehrerberuf sein. Die Lehrerausbildung ist ohne Frage ein zentraler Ansatzpunkt zur Verbesserung von Unterricht.

Da war eben die Frage, was dominiert, die Polyvalenz oder die stärkere Praxisorientierung. Für uns ist die Praxisorientierung das A und O. Wir sprechen von einer dualen Lehrerausbildung mit den zwei Lernorten Hochschule und Schule. Das bedeutet mehr als Praktika. Es gibt dann zwei Lernorte, die verantwortlich sind für die Ausbildung der jungen Lehrerinnen und Lehrer. Dementsprechend ist unser Bachelor of Education auch keiner, der zunächst nur Fachwissenschaft macht, sondern der frühzeitig lernt, was man als Lehrer mit auf den Weg bekommen muss: Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften.

Wobei das Thema Polyvalenz nicht unterschätzt werden darf. Ich spreche von Polyvalenz im Bereich des gesamten Bildungssektors, ein Aspekt, der momentan noch unterschätzt wird. Beispielsweise stellt sich die Frage: Wie bilden wir denn zukünftig die Erzieher und Erzieherinnen in den Vorschuleinrichtungen und Kindergärten aus? Da scheint mir in dem Bachelor-Abschluss eine interessante Option zu liegen.

Die Zusammenfassung des Gesprächs besorgten SYLVIA REINISCH und ULRICH HECKER